

Pistas prosódicas en la desambiguación de oraciones de relativo: hablantes bilingües frente a estudiantes de L2

Irene Checa-García* 

Departamento de Lenguas Modernas y Clásicas, Universidad de Wyoming, EE.UU.

{irene.checa@uwyo.edu}

Recibido el 10 Marzo 2016; revisado el 11 Abril 2016; aceptado el 12 Abril 2016; publicado el 15 Julio 2016

DOI: 10.7821/naer.2016.7.168



RESUMEN

Este estudio investiga las preferencias por la adjunción de la oración de relativo (OR) a un sintagma nominal (SN) complejo del tipo: SN1 de SN2, en los hablantes bilingües de español-inglés y los estudiantes avanzados de español. Los hablantes de español muestran una preferencia moderada por unir la OR al primer SN, mientras que los hablantes de inglés prefieren el segundo SN. Esta construcción se les presentó a los sujetos en su forma escrita (Experimento 1) y hablada (Experimento 2). De los resultados se desprende que ningún grupo tenía preferencia por una u otra adjunción en el contexto de la lectura silenciosa. Se prefería una Adjunción Baja con una pausa después del SN1 por parte de los estudiantes y una Adjunción Alta en ausencia de pausas por parte de los hablantes bilingües y los estudiantes. Sin embargo, el grupo de estudiantes mostró un comportamiento diferenciado durante el Experimento 2 en dos sentidos: sus tiempos de reacción fueron más cortos, y su elección del tipo de adjunción de la OR se veía condicionada en mayor medida por la ausencia de una pausa, resultando más probable que se optara por una Adjunción Baja, al igual que los hablantes monolingües de inglés. Estos resultados dan a entender que la influencia que ejerce su L1 en los estudiantes avanzados es mayor en la comprensión oral que en la lectura, mientras que a los bilingües les lleva más tiempo procesar las pistas prosódicas. Se plantean razones para explicar este procesamiento bilingüe más lento. Por último, estos resultados nos sirven para extraer algunas implicaciones relativas a la enseñanza de la prosodia.

PALABRAS CLAVE: PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO, ENTONACIÓN, AMBIGÜEDAD, BILINGÜISMO, ENSEÑANZA DE SEGUNDA LENGUA

1 INTRODUCCIÓN

La pronunciación, y en particular la prosodia, es probablemente el aspecto de la enseñanza de lenguas extranjeras al que se suele prestar menor atención. Las directrices del ACTFL, por ejemplo, apenas se refieren a la necesidad de mejorar la pronunciación. Asimismo, las entrevistas para comprobar la Competencia Oral únicamente evalúan la pronunciación en la medida en que esta constituye un obstáculo para la comprensión por parte de los

hablantes nativos de la lengua de destino. Además, se hacen muy pocas menciones, si es que se hace alguna, a sus diferentes aspectos, tales como la entonación (Chun, 2002, p. 83). Siendo escasas las sugerencias para la enseñanza o la evaluación de la pronunciación, aún es más escaso el tiempo que se le dedica en el aula de L2 (Omaggio, 1993, p. 5-8).

Podemos apuntar varias razones para explicar esta falta de atención a la enseñanza y la evaluación de la pronunciación. Aunque se hizo un cierto hincapié en los aspectos segmentales de la pronunciación entre la década de los 40 y el principio de la década de los 60 del siglo pasado, basándose principalmente en el contraste entre los sistemas fonémicos de la L2 y la L1 (Chun, 2002, p. 81), esta atención se diluyó cuando el interés por la forma dio paso a un enfoque centrado en la función comunicativa de las lenguas. No había entonces necesidad de enseñar o corregir la pronunciación a menos que esta se interpusiera en el camino de la comprensión. Otra razón de gran importancia es la idea tan extendida de que la pronunciación no se puede aprender y, por consiguiente, no se puede enseñar. Pese a que existen pocas evidencias empíricas para sostener la Hipótesis del Período Crítico (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1977), muchos profesionales la defienden cuando se trata de la adquisición de una fonología de la L2 y Neufeld encontró pruebas confirmatorias para la fonología de la L2 (1980), aunque no para los rasgos suprasegmentales (1978). Si bien algunas evidencias sugieren que los adultos son capaces de imitar distintos sonidos, a la hora de reproducir estos sonidos en la lengua de destino, los adultos tienen más dificultades para pronunciar dichos sonidos sin acento. Finalmente, muchos factores que se han vinculado al éxito (Conrad, 1991; Moyer, 1999), tales como las variaciones personales en términos de aptitud, motivación, actitud, personalidad o patrones de especialización de los hemisferios cerebrales, dependen en gran medida del individuo. Por ello, aunque la fonología de la L2 se pudiera adquirir en una edad más tardía, parece que el esfuerzo y el tiempo necesarios para enseñarla serían demasiado grandes y los beneficios mucho menores. Todo ello ha hecho que la pronunciación quedara relegada a un segundo plano dentro del mapa general de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cambio, las investigaciones recientes acerca de la entonación y sus funciones discursivas han hecho que la relevancia de la entonación a efectos comunicativos quede más patente. Los nuevos avances tecnológicos facilitan igualmente la enseñanza de los sonidos, proporcionando un *input* (aducto) visual –junto con *feedback* (retroalimentación)– a los hablantes en forma de ondas de sonido o simulaciones articulatorias

*Por correo postal, dirigirse a:

Department of Modern and Classical Languages, Dept. 1306
 1000 E. University Ave.
 Laramie, WY-82071

mediante el ordenador. Por ejemplo, Loveday (1981) descubrió que el tono más alto producido por las hablantes japonesas era mucho más alto, una altura de tono que implicaba un mayor nivel de cortesía, y que las hablantes de inglés como L1 tendrían que reproducir cuando hablaran en japonés. Del mismo modo, el estudio de Gumperz (1982) demostró cómo la utilización de una entonación atípicamente descendente para los ofrecimientos por parte de los servidores pakistaníes irritaba a los hablantes nativos ingleses, que esperaban la entonación ascendente y más educada típica del inglés. Estos estudios prueban la importancia que tiene enseñar patrones de entonación a los estudiantes de una L2. Entre las funciones comunicativas y lingüísticas de la prosodia figuran, por ejemplo: límites oracionales, indicación del tema, estatus de distintos elementos a nivel informativo, pistas relevantes para las réplicas, pistas sobre las expectativas, etc. (Couper-Kuhlen & Selting, 1996).

Aparte de la aplicación obvia a la enseñanza, la investigación acerca de la adquisición de la prosodia resulta de utilidad a la hora de entender los procesos de transferencia de procesos entre la L1 y la L2, así como el papel de la prosodia para marcar ciertos significados y la medida en que dicho marcado puede ser específico de un idioma o universal. El presente estudio se centrará en la utilización de pistas prosódicas para marcar los límites de los constituyentes con el fin de desambiguar la adjunción de una oración de relativo, y con ello el significado general de su frase. En primer lugar, presentaré el problema y su grado de especificidad con respecto a las lenguas, así como la manera en que ello ha sido abordado por las distintas teorías. Siguiendo la teoría de la Prosodia Implícita, explicaré alguna de sus predicciones referidas al español como L1 y L2. Con el fin de poner a prueba estas predicciones, llevé a cabo dos experimentos, uno sólo con frases escritas y el otro con frases habladas tanto en hablantes bilingües como en estudiantes de L2. La discusión de los resultados nos llevará a extraer algunas conclusiones respecto a la adquisición de patrones prosódicos implícitos en la L2 y a las necesidades referidas a la enseñanza que se derivan de estos hallazgos.

1.1 El problema: ambigüedad en los SN principales complejos de las oraciones de relativo

Las oraciones de relativo (en adelante, OR) en diferentes idiomas, incluido el español, son conocidas por adquirirse más tarde que otras estructuras, al menos en sus formas más sofisticadas (Diessel & Tomasello, 2005) y por tener una complejidad de procesado que varía dependiendo de numerosos factores (Kidd, 2011), tales como la especificidad o las funciones del antecedente y del relativizador (tradicionalmente pronombre relativo). En términos más generales, las OR plantean un reto por lo que respecta al análisis sintáctico en el sentido de que el relativizador apunta a una referencia que debe estar planificada por el hablante y ser seguida por el oyente. En algunas OR, el seguimiento de la referencia puede resultar particularmente difícil porque existe una ambigüedad estructural en la oración. Ocurre esto en las OR con un antecedente complejo o SN principal (en adelante SNP) al que dirige el relativizador.

Mi intención con este trabajo de investigación es explorar la forma en que los hablantes nativos de español (adultos bilingües español-inglés con el español como lengua dominante) y los estudiantes avanzados de español (hablantes nativos de inglés) resuelven las ambigüedades a la hora de entender las oraciones de relativo con Sintagmas Nominales complejos (en adelante,

SN) de la forma “SN1 de SN2”, en ejemplos tales como (1), donde el elemento objetivo aparece subrayado:

(1) Laura visitó a la hija del sastre que vivía en París

donde el SN1 es “la hija” (the daughter) y el SN2 es “el sastre” (the tailor). En las frases que incluyen OR con este tipo de SN complejos que actúan como antecedente SNP de la oración de relativo, dicha OR puede tener dos interpretaciones distintas según qué SN se decida que es el antecedente. En el caso de (1):

1a) la hija es la que solía vivir en París

o

1b) el sastre es el que solía vivir en París

Ahí es donde reside la ambigüedad.

1.2 Especificidad lingüística en las preferencias de interpretación de los SN principales complejos en las oraciones de relativo

Estudios anteriores (Carreiras & Clifton, 1999; Cuetos & Mitchell, 1988; Dussias, 2003; Fodor, 2002; Jun, 2003) han demostrado que los monolingües ingleses prefieren la opción (1b), conocida como “preferencia por la adjunción baja”, frente a los monolingües españoles muestran una preferencia moderada por la (1a) (Carreiras & Clifton, 1999; Cuetos & Mitchell, 1988; Dussias 2003; Dussias & Sagarra, 2007; Jun, 2003), que se llama “preferencia por la adjunción alta”. No obstante, algunos estudios han descubierto que los hablantes de español no mostraron una preferencia clara (Carreiras & Clifton, 1993; Senn, 2008) y otros han vinculado su preferencia a otras características de la OR, como la longitud (Fernández, 2003 para el inglés, pero no para el español).

1.2.1. Teorías sobre la decisión en cuanto a la adjunción en las OR ambiguas

Los primeros estudios centrados en la desambiguación de las OR con un SN principal se llevaron a cabo en inglés. Dada la preferencia de los hablantes de inglés por una adjunción baja, no sólo en las OR sino también en otras construcciones, Frazier y Fodor (1978) propusieron la Teoría del Cierre Tardío: los nuevos ítems léxicos que aparecen se asociarán con la frase u oración procesadas más recientemente en vez de con las estructuras que se sitúan más atrás en la oración. Se asume que este principio de Cierre Tardío (CT) es universal. En el experimento realizado por Cuetos y Mitchell (1988) comparando a los hablantes monolingües de inglés y español, sin embargo, se hallaron evidencias que ponían en tela de juicio el principio de CT, ya que los hablantes españoles preferían unir la OR no al elemento procesado más recientemente, el SN2, sino al procesado con anterioridad, el SN1 (adjunción alta). Estos autores plantearon entonces una teoría alternativa, la Hipótesis de Sintonización Lingüística (Cuetos, Mitchell, & Corley, 1996). De acuerdo con esta hipótesis, las diferencias interlingüísticas que separan a los idiomas a la hora del procesado, y en este caso la resolución de la ambigüedad en la adjunción, se deben al hecho de que los distintos idiomas muestran frecuencias diferentes en cada preferencia por un tipo de adjunción. El cerebro registra esta divergencia estadística y, en los casos donde hay ambigüedad, prefiere la interpretación más comúnmente utilizada en los casos exentos de ambigüedad y transfiere esta preferencia a los casos ambiguos. Por tanto, se trata de un efecto de frecuencia.

Otra propuesta, realizada por Carreiras y Clifton (1993), es la Hipótesis de Construcción. Esta hipótesis establece que no es un efecto de frecuencia sino un efecto paradigmático lo que lleva a la que acaba siendo la interpretación preferida: depende de la disponibilidad de otras construcciones con una interpretación necesaria específica. Así pues, en los casos de ambigüedad, se prefiere la interpretación que no está presente en otras construcciones, convirtiéndose esta en la predeterminada.

Se ha propuesto todavía una explicación más. Fodor (2002) presentó la Hipótesis de Prosodia Implícita. Incluso en los casos de lectura silenciosa, sin pistas prosódicas disponibles, los hablantes imponen una prosodia implícita. La prosodia implícita que se usa determina qué lectura se prefiere. Si se opta por una prosodia implícita que favorece la adjunción alta, entonces la interpretación será de adjunción alta. Si, por el contrario, se emplea una prosodia implícita que favorece una adjunción baja, entonces la interpretación postulada será la de adjunción baja, el SN2. La elección de una u otra prosodia implícita puede depender de varios factores. En la misma línea, Jun (2003) sostiene que cada lengua tiene una prosodia preferida para una cierta estructura, que ella llama "Formulación prosódica por defecto". Se usa esta entonación por defecto para la lectura silenciosa a menos que entren en juego otros factores (como el enfoque contrastivo, por ejemplo) que puedan cambiar esta prosodia silenciosa implícita. Las lenguas presentan variaciones en su formulación prosódica por defecto para OR ambiguas con SN complejos. Las evidencias, tanto explícitas como implícitas, que sustentan esta teoría y, en general, el papel de la prosodia como factor clave en la interpretación, se abordan en el siguiente apartado.

1.3 Pistas prosódicas en el procesamiento de oraciones de relativo ambiguas

Como se comentó en la introducción, una de las funciones habituales de la prosodia es ayudar en la tarea de procesamiento, a menudo resolviendo la ambigüedad. En el caso de la adjunción en las OR con un SN principal, varios estudios han probado la incidencia que la prosodia explícita tiene en la preferencia por un tipo u otro de adjunción. Algunos de esos estudios han mostrado el protagonismo que adquieren otros factores, entre ellos la selección de la preposición en el SN principal (Papadopoulou & Clahsen, 2003), la indicación del foco (Schafer, Carter, Clifton, & Frazier, 1996) o la longitud de la oración relativa (De la Cruz-Pavía, 2010 para el español) y, obviamente, el tipo semántico de OR (Garro & Parker, 1983 para el contraste entre OR restrictivas y no-restrictivas en español). Además, Pynte (2010), por ejemplo, sugiere que la prosodia afecta al procesamiento desde un momento muy temprano.

En el caso concreto de las OR ambiguas con SN principales complejos, Fodor (2002) predice el efecto de los límites prosódicos, o pausas, de la forma siguiente:

Pausa después del SN1: adjunción baja

Pausa después del SN2: adjunción alta

Sin pausa: cualquiera de las dos o adjunción baja

Los resultados para idiomas diferentes suelen estar –aunque no siempre– en consonancia con estas predicciones. En un experimento de producción, Jun (2003) concluye que una interpretación forzada para el SN1 no desencadena ninguna pausa en la producción de la lectura en voz alta, mientras que una interpretación forzada para el SN2 sí que da lugar a una

pausa tanto en español como en inglés, al igual que en otros idiomas. Y lo que es más importante, Jun descubre que, si un hablante produce la pausa después del SN1, independientemente del idioma de los hablantes y al margen de la constancia del hablante o de la lengua al realizar esa pausa, la interpretación de la adjunción será baja, en tanto que una pausa tras el SN2 va a traducirse en la interpretación alta. Es decir, incluso en casos como el del griego, donde la formulación de la frase por defecto es en un 50% de pausa después de un SN y en un 50% de pausa tras el otro, la prosodia implícita elegida determina sin excepción cuál de las lecturas se va a preferir. Fromont, Biau y Soto-Faraco (2010) obtuvieron resultados similares para el español. La ausencia de pausa, no obstante, inclinaba a los hablantes a elegir una adjunción baja, aunque no de una forma significativa.

1.3.1. Uso de pistas prosódicas por parte de hablantes bilingües y estudiantes de L2: resultados y relevancia

Además de los monolingües, varios estudios referidos a la resolución de la ambigüedad en las OR se han centrado en poblaciones bilingües, y unos cuantos se han fijado en los estudiantes de L2. Sin embargo, existen al menos dos motivos importantes para estudiar las preferencias de estas poblaciones en cuanto a las interpretaciones de un SN complejo. Uno es que dicho estudio puede arrojar luz sobre los procesos de transferencia, en especial por lo que respecta al procesamiento. El otro es que nos será posible determinar la cronología de la adquisición y la dificultad que entrañan ciertas estrategias de procesado. Para hacerlo, resulta de interés comparar las preferencias en materia de uniones concernientes a los hablantes de idiomas con distintas preferencias, como suele ser el caso del inglés (preferencia por la adjunción baja) y el español (preferencia moderada por la adjunción alta).

Los estudios centrados en los hablantes bilingües tienden a compararlos con los monolingües y dividen a los bilingües en función de su idioma dominante o la duración de su estatus bilingüe (corta o larga). Senn (2008) estudió a los monolingües españoles y a los bilingües españoles con el español como lengua dominante (de corta y larga duración) y descubrió que ninguno de estos grupos mostraba una preferencia estadísticamente significativa por una u otra adjunción. Fernández (2003) encontró tiempos de lectura más rápidos en las interpretaciones forzadas con adjunción alta, pero únicamente si la OR era más larga, y ningún efecto en el caso de los hablantes de inglés. Por contra, Dussias y Sagarra (2007) descubrieron que tanto los monolingües españoles como los bilingües de corta duración preferían la adjunción alta, frente a los bilingües de larga duración, que optaban en mayor medida por una adjunción baja como la del inglés. En un estudio previo diferente, Dussias (2003) había constatado que los bilingües con el inglés como lengua dominante preferían la adjunción baja mientras que los grupos de español diferían en sus preferencias: los bilingües preferían también la adjunción baja al contrario que los monolingües, que optaban mayoritariamente por la adjunción alta. La interpretación que se ha hecho de estos resultados es que revelan un efecto de transferencia. Los bilingües que han pasado un período de contacto más largo (Dussias & Sagarra, 2007) o que aún siguen en contacto con la otra lengua (Dussias, 2003; Dussias, 2004) van a transferir su preferencia en cuanto a la adjunción del SN2 a sus interpretaciones de la L1, una transferencia que, en opinión de Dussias, se debe a la Hipótesis de Sintonización Lingüística. Otro factor que aparentemente

trasciende el contacto entre lenguas es la longitud de la OR, quizá la complejidad, de tal manera que cuanto más difícil es el procesado, menos probabilidades hay de que se produzca la transferencia desde la nueva lengua adquirida. De la Cruz-Pavía (2010) detectó un efecto similar de longitud en los hablantes bilingües de español y euskera, junto con pausas menos frecuentes y unos límites no tan claros para los bilingües.

Ha habido menos estudios acerca de los estudiantes de L2 y la desambiguación de las OR y ninguno que se ocupe de las pistas prosódicas. Hemforth et al. (2000) plantean la existencia de dos factores que determinan la presencia de estrategias de la L1 en la interlengua: el dominio o competencia de los estudiantes en su L2 y la similitud entre la L1 y la L2. Frenck-Mestre ha llevado a cabo dos estudios entre estudiantes de francés. En su estudio de 1997, esta autora compara a los estudiantes de L2 de francés con los hablantes de español como L1 y los de inglés como L1, descubriendo que los hablantes nativos de español prefieren la adjunción alta, la opción preferida en francés, frente a los hablantes nativos de inglés, que seleccionaron en mayor medida una adjunción baja –la opción preferida en su lengua nativa–. No obstante, estos grupos estaban formados por sujetos con un bajo nivel de dominio. El estudio de réplica (Frenck-Mestre, 2002) con estudiantes avanzados reveló que estos empleaban la estrategia de adjunción más utilizada en francés. Parece, pues, que la preferencia en cuanto a la adjunción dentro de la L2 se adquiere en las fases avanzadas del proceso de aprendizaje, pero se adquiere en cualquier caso, al menos para la lectura silenciosa. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando se dispone de pistas prosódicas? Esto es lo que se va a tratar en el presente estudio.

2 MÉTODOS

Se realizaron dos experimentos para investigar las preferencias de los hablantes bilingües y de los estudiantes de L2 en cuanto a la adjunción, así como su sensibilidad a las pistas prosódicas.

Los estímulos consistían en OR ambiguas. Puesto que se ha demostrado que la longitud y el tipo de OR (De la Cruz-Pavía, 2010 para el español; Fernández, 2003 para el inglés) afectan a las preferencias en cuanto a la adjunción, ambos aspectos fueron objeto de seguimiento durante el experimento (longitud constante +- 3 palabras y sólo OR restrictivas). El vocabulario empleado también incluía palabras comunes para evitar a los estudiantes avanzados la introducción de una dificultad extra. Había un total de 12 ítems experimentales, 3 para cada una de las siguientes condiciones: (i) OR escrita ambigua (condición por defecto); (ii) OR escrita ambigua con pistas semánticas que favorecerían ligeramente una adjunción alta (condición semántica); (iii) OR auditiva ambigua sin ninguna pausa (condición de no-pausa); y (iv) OR auditiva ambigua con una pausa entre el SN1 y el SN2 (condición de pausa). Se añadieron cinco ítems de formación al principio de cada sesión, así como distractores que doblan el número de ítems experimentales, hasta un total de 24. Los distractores siempre contenían un SN complejo, pero no una OR. Estos estímulos se presentan en una pantalla de ordenador para los escritos, y se reproducen fuera del ordenador en el caso de los orales. Tras verse expuesto al estímulo, se le pregunta al sujeto a qué cosa o persona se refería la OR. Nuestra oración de muestra (1) se reproduce a continuación junto con la pregunta usada:

Laura visitó a la hija del sastre que vivía en París

Laura visited the daughter of the tailor that lived in Paris.

Pregunta: ¿Quién vivía en París?

Who used to live in Paris?

Se les dieron a los sujetos dos opciones precedidas de un número:

1. La hija (*the daughter*)
2. El sastre (*the tailor*)

Y debían elegir una haciendo clic en uno u otro número en el ordenador. Se utilizó EPrime para registrar tanto la opción como el tiempo que se había necesitado para seleccionar una opción.

Los experimentos se aplicaron a tres tipos distintos de sujetos. El grupo de bilingües estaba formado por 21 hablantes bilingües de español-inglés cuyo idioma dominante era el español y que vivían actualmente en los EE.UU. con diversos tiempos de residencia. La lengua dominante se determinó mediante una breve entrevista antes de completar el experimento y la información recogida en un cuestionario sociolingüístico administrado también con anterioridad al experimento. El grupo de estudiantes incluía a 28 estudiantes avanzados de español (con al menos tres años de español a nivel de universidad) cuya lengua nativa era el inglés. La mayoría de los estudiantes había tenido una experiencia de estancia como mínimo de 3 meses en el extranjero y todos estaban asistiendo a una clase de nivel superior y completando un grado principal o un itinerario en español. Por último, en el grupo de control de monolingües había 18 hablantes nativos de España con un nivel apenas básico de inglés que no utilizaban este idioma a menudo, salvo un profesor de historia que lo empleaba a veces en sus clases. Este grupo únicamente llevó a cabo el primer experimento.

En el caso del primer experimento, se compararon las preferencias en la lectura silenciosa de las OR por parte de los hablantes bilingües y los estudiantes de L2 entre los dos grupos y un grupo de control de monolingües. Se recogieron tanto la opción de adjunción como el tiempo de reacción. En el segundo experimento los sujetos escucharon una grabación de algunas OR con una pausa después del SN2 y otras sin ella y tuvieron que decidirse por una interpretación. Sólo los grupos de bilingües y de estudiantes de L2 participaron en este experimento debido a algunas restricciones técnicas en el muestreo de hablantes nativos en España. Para los resultados correspondientes a los hablantes monolingües se recurrió a las conclusiones extraídas en estudios previos a efectos comparativos. Una vez más, se registraron la selección de opciones y el tiempo de reacción.

Las predicciones para el experimento con la lectura silenciosa, siguiendo los resultados previos, apuntan a que los monolingües mostrarían una preferencia, aunque ligera, por una adjunción alta y que los bilingües así como los estudiantes avanzados no tendrían una preferencia clara. En cuanto al experimento con las pistas prosódicas, de acuerdo con la teoría de Fodor (2002) y los hallazgos de Biau y Soto-Faraco (2013), y Jun (2003), la predicción es que la pausa entre los SN llevaría a todos los hablantes a preferir la adjunción baja, independientemente de su preferencia con respecto a la lectura silenciosa, mientras que la ausencia de pausa revelaría las mismas preferencias que en la lectura silenciosa en cada uno de los grupos.

3 RESULTADOS

3.1 Resultados en cuanto a las preferencias sobre la adjunción

El grupo de control mostró una ligera preferencia por la adjunción alta, como era de esperar, pero esta preferencia no

resultaba estadísticamente significativa ($\chi^2=3$; p -valor=0.083). La Tabla 1 muestra las preferencias para los hablantes bilingües y los estudiantes de L2 dependiendo de la condición; las celdas sombreadas representan la preferencia por la adjunción alta o baja.

Tabla 1. Frecuencias relativas correspondientes a las Preferencias de Adjunción por Condiciones y Grupos

Adjunción	Grupo	Condición por defecto	Condición Semántica	Condición Pausa	Condición No-Pausa
Alta	Bilingües	33	36	35	38
	Estudiantes	49	46	38	57
Baja	Bilingües	30	27	28	25
	Estudiantes	35	38	46	27

Como se puede ver en la Tabla 1, se prefirió siempre la adjunción alta salvo por parte de los estudiantes de L2 cuando había una pausa. Sin embargo, el test chi-cuadrado reveló la falta de significación estadística de la preferencia correspondiente a la adjunción alta por grupo. Dada la diferencia entre los bilingües y los estudiantes en lo concerniente a la condición de pausa, comprobé si la preferencia de adjunción por la condición de pausa era significativamente distinta entre los bilingües y los estudiantes. No se halló significación estadística alguna entre los dos grupos en su preferencia de respuesta bajo la condición de pausa pese a sus diferencias en términos de preferencia ($\chi^2=1.148$; p -valor=0.284).

Además, con el fin de ver si las distintas pistas prosódicas tenían un efecto global, verifiqué si la diferencia en términos de preferencia era significativa entre las condiciones de pausa y de no-pausa. Existía una diferencia significativa en cuanto a las preferencias relativas a la adjunción entre la pausa –se prefiere la adjunción baja– y la no-pausa –se prefiere la adjunción alta– ($\chi^2=6.125$; p -valor=0.013).

Finalmente, se llevó a cabo una regresión logística en busca de interacciones significativas entre las variables independientes en cuanto a las preferencias por una u otra adjunción. Ninguna interacción resultó ser significativa.

3.2 Resultados en cuanto a los tiempos de reacción

Se hallaron varias diferencias relevantes en los tiempos de reacción. La Tabla 2 presenta los promedios correspondientes a los tiempos de reacción medios según grupo y condición:

Tabla 2. Tiempos de reacción promedio por Grupo y Condición

Grupo	Condición Predetermin.	Condición Semántica	Condición Pausa	Condición No-pausa
Bilingües	18857,22	22769,87	13371,4	13148,54
Estudiantes	20286,571	20889,524	9759,94	9220,048

Nota: * En milisegundos

Como se puede ver, salvo en la condición por defecto, a los estudiantes les lleva menos tiempo unir la OR. Comparando las condiciones, las escritas (lectura silenciosa) tardan más que las auditivas (escuchar la frase).

Igualmente resulta de interés ver si la respuesta dada hace que los tiempos sean más largos o más cortos. Las Tablas 3 y 4

muestran los tiempos de reacción según la selección de la adjunción y el grupo y la condición, respectivamente.

Tabla 3. Tiempos de Reacción Promedio por Selección de Adjunción y Grupo

Adjunción	Bilingües	Estudiantes
Alta	17776,55	14656,43
Baja	16081,75	15536,92

Tabla 4. Tiempos de Reacción Promedio por Selección de Adjunción y Condición

Adjunción	Condición por defecto	Condición Semántica	Condición de Pausa	Condición de No Pausa
Alta	19401,84	22335,18	12106,37	10555,68
Baja	20017,32	20888,26	10519,84	11539,46

Nota: * En milisegundos

A los bilingües les lleva más tiempo decidirse por una adjunción alta, mientras que los estudiantes tardan más en optar por una adjunción baja. En cuanto a las condiciones, en la condición de no-pausa lleva más tiempo la adjunción baja (la “no favorecida” por la opción de condición) frente a la condición de pausa (la que favorece una adjunción baja), donde tarda más la adjunción alta.

Se llevó a cabo un modelo de regresión para buscar efectos significativos de las variables independientes, sus niveles y sus interacciones. La Tabla 5 resume los resultados, mostrando las variables que contribuyen al modelo, los niveles de dichas variables y las interacciones, así como sus niveles de significación:

Tabla 5. Resultados del Modelo de Regresión para el tiempo de reacción

Variables e Interacciones	Valor de t Pr(> t)
Condición de No-Pausa	0,000191***
Condición Pausa	0,010259*
Condición Semántica	0,277102
Grupo de Estudiantes	0,975841
Adjunción Baja	0,280058
No-Pausa: Estudiantes	0,003167**
Pausa: Estudiantes	0,007876**
Semántica: Estudiantes	0,086646
No-Pausa: Adjunción Baja	0,726766
Pausa: Adjunción Baja	0,448957
Semántica: Adjunción Baja	0,579811
Estudiantes: Adjunción Baja	0,04469
No-Pausa: Estudiantes: Adjunción Baja	0,94608
Pausa: Estudiantes: Adjunción Baja	0,965136
Semantic: Estudiantes: Adjunción Baja	0,086646 °°

Nota: Códigos signif.: 0 ‘***’ 0.001 ‘**’ 0.01 ‘*’ 0.05 ‘°°’

0.1 ‘°’ 1 Error estándar residual: 0,4406 en 572 grados de libertad; R-cuadrada multiple: 0,3723; R-cuadrada ajustada: 0,3559

La diferencia más significativa se da en la condición de no-pausa, que tarda mucho menos que las otras condiciones. Las siguientes diferencias significativas aparecen únicamente en el grupo de estudiantes. Los estudiantes tardan una cantidad significativamente menor de tiempo en decidirse por una adjunción que los hablantes bilingües, tanto en la condición de pausa como en la de no-pausa, es decir, para los estímulos auditivos que utilizan pistas prosódicas. Por último, la condición

de pausa lleva una cantidad significativamente menor de tiempo que las otras condiciones, pero en la condición de no-pausa, y para los estudiantes, se tarda menos en optar por una adjunción cuando lo que se selecciona es una adjunción baja.

4 DISCUSIÓN

Los resultados revelan que no hay una opción concreta preferida en el experimento de la lectura silenciosa para ninguno de los grupos. Sin embargo, se tienen en cuenta las pistas prosódicas y una ausencia de pausa hace que los hablantes prefieran la adjunción alta. La pausa tras el SN1 tiende a fomentar la adjunción baja, pero esto sucede en mayor medida en el grupo de estudiantes, que por ello parece más sensible a pistas prosódicas tales como la pausa. Las preferencias de hecho concuerdan con las predicciones de Fodor, como esperábamos, pero los hablantes bilingües no siguen la predicción en la condición de pausa: siguen prefiriendo una adjunción alta. Las preferencias también están en consonancia con los resultados de Fromont, Biau y Soto-Faraco (2010).

Las únicas diferencias significativas entre los hablantes bilingües y los estudiantes ocurren en sus tiempos de reacción. Primero, las condiciones escritas llevaron en general más tiempo que las orales. Los participantes en los experimentos llegaron a comentar informalmente, una vez completado el experimento, que el Experimento 2, con las pistas prosódicas, era más fácil. El Experimento 1 parecía ser más difícil y dijeron que en “en algunos casos” podían ser ambas cosas (probablemente las condiciones experimentales frente a los distractores que no siempre eran ambiguos), mientras que en el Experimento 2 no tenían la sensación de que hubiera dos respuestas posibles.

Resulta igualmente de interés destacar que la condición de no-pausa es la que menos tiempo llevaba. Esta es la condición que favorece de manera significativa la opción por una adjunción alta, como si una adjunción alta pareciera más natural.

El resultado más desconcertante es que los estudiantes tardaban una cantidad significativamente menor de tiempo en decidirse por una adjunción con los estímulos orales (o que a los hablantes bilingües les llevó un tiempo significativamente mayor que a los estudiantes). Ahora, como se desprende de la comparación entre sus preferencias y las de los bilingües y los monolingües, los estudiantes parecen haber interiorizado la preferencia moderada del español por la adjunción alta y, por tanto, probablemente utilizan ya la formulación prosódica por defecto para el español en su lectura silenciosa. Entonces, ¿por qué son más lentos los bilingües a la hora de decidirse? Existen al menos dos explicaciones posibles para ello.

Una posibilidad es que los bilingües tardan más porque están escogiendo entre las estrategias prosódicas de sus dos idiomas. Como se vio en la introducción, las transferencias sí que tienen lugar con los bilingües de más duración o los que están rodeados por su lengua no-dominante. Asimismo, en algunas ocasiones (De la Cruz-Pavía, 2010), a los bilingües les resulta más difícil producir límites prosódicos o estos son menos claros que los de los monolingües.

Otra posibilidad consistiría en que, si bien a todos los sujetos se les pidió que simplemente intentaran recordar los audio-estímulos sin necesidad de reproducirlos mentalmente ellos mismos, los hablantes bilingües tengan una mayor capacidad para recordar la frase entera y continúen ensayándola en su cabeza, lo que haría que fueran más lentos. Hay una diferencia relativamente grande en los tiempos de reacción, siendo la

diferencia media en los estímulos orales de 3.770 milisegundos, quizá demasiado grande para tan sólo una demora debida a la elección entre estrategias prosódicas, un proceso más inconsciente y, como tal, posiblemente más rápido que un ensayo mental del estímulo. El resultado de una preferencia (no-significativa) por la adjunción alta en la condición de pausa así como entre los bilingües realmente apunta en la dirección de un ensayo del estímulo que podría haber llevado a veces al uso de la formulación prosódica por defecto que favorece ligeramente la adjunción alta en el caso del español.

También cabe la posibilidad de que ambas justificaciones sean ciertas, o dicho de otra manera, que para escoger una estrategia prosódica de un idioma, los hablantes bilingües tienen que ensayar la frase en esa lengua, especialmente en una situación más tensa –como un experimento– y que es eso lo que hace que el procesado por parte de los bilingües lleve más tiempo.

5 CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Aparentemente, el bilingüismo y quizá el contacto entre lenguas hacen que el procesado de las ambigüedades y la aplicación de las estrategias de desambiguación prosódica sean más lentos. La atrición y la transferencia lingüísticas pueden darse por tanto también a nivel prosódico, lo que muestra la permeabilidad de un sistema lingüístico a todos los niveles.

Los proyectos de investigación futuros deberían controlar la edad y realizar comparaciones con los tiempos de reacción de los hablantes monolingües. El grupo bilingüe de este estudio estaba formado por personas de mayor edad –y con un elenco de edades más variado– que las que integraban el grupo de estudiantes. Esto podría haber tenido un efecto de enlentecimiento. Asimismo, una comparación con los monolingües podría confirmar que los hablantes bilingües de hecho tienen tiempos de reacción más largos por tener que escoger entre dos idiomas y no debido a otros factores tales como el ensayo o la edad de los participantes. Por último, después de la prueba se podría de forma más sistemática preguntar a los participantes si ensayaban los estímulos en su cabeza.

Comentamos en la introducción que la inclusión de la prosodia está viviendo un período de revitalización en la pedagogía de la lengua. Se apuntaban dos razones principales: (i) la importancia de la prosodia para ser no solo eficaces desde un punto de vista comunicativo, sino también para lograr una mejor competencia adaptada a los parámetros sociales; y (ii) el importante papel que la prosodia desempeña en el análisis sintáctico. Este estudio se fija especialmente en la segunda razón, ya que la prosodia resulta de ayuda para la tarea de desambiguación en algunos contextos, pero de distinta forma en español y en inglés. ¿Deberíamos enseñar estos contornos prosódicos por defecto?

Las pistas prosódicas las utilizan por igual los hablantes bilingües y los estudiantes para procesar la ambigüedad. En el nivel avanzado de aprendizaje del español como L2, la formulación prosódica por defecto para OR restrictivas aparentemente se ha adquirido ya. Así pues, el momento para enseñar las estrategias prosódicas por defecto y otras diferencias prosódicas entre la L1 y la L2 parece situarse en etapas más tempranas del proceso de aprendizaje. Estos resultados están en sintonía con los de Frenck-Mestre (1997, 2002).

De acuerdo con los resultados actuales y con los anteriores obtenidos por Frenck-Menestre, los estudiantes han adquirido la formulación prosódica por defecto de la L2 en los niveles más avanzados. En los estudios de Frenck-Mestre, los estudiantes avanzados eran aún menos avanzados que en el presente estudio y, sin embargo, habían adquirido la formulación prosódica por defecto de marras en francés aunque no se les había enseñado explícitamente. Por el contrario, los hablantes bilingües patrimoniales, pese a comportarse como los monolingües y los estudiantes avanzados en cuanto a la interpretación preferida, tardan más en elegir, en particular cuando se trata de los estímulos orales. Si bien la diferencia no se traduce necesariamente en problemas de comprensión o en una interferencia del inglés por lo que respecta a la interpretación habitual en el caso del español, sí que apunta a una posible presencia incipiente de la formulación prosódica inglesa por defecto en el procesamiento. Haría falta realizar más estudios, pero las prácticas prosódicas resultarían aconsejables, empezando incluso en la primera generación, y ciertamente para la 2ª generación de inmigrantes, y para las siguientes, ya que existen mayores probabilidades de que soliciten la enseñanza en lengua española.

El presente estudio arroja algo de luz sobre las preguntas de a quién y cuándo enseñar ciertas formulaciones sintácticas prosódicas de naturaleza más subconsciente. No propone, sin embargo, cómo enseñarlas. Su enseñanza resulta especialmente complicada por el propio carácter implícito y automático del fenómeno. Una ruta posible consiste en hacer que los hablantes sean conscientes de este fenómeno. En los cursos avanzados se podría recurrir a representaciones gráficas de las pausas y los contornos prosódicos, explicando el significado que se asocia con cada tipo. Otra ruta posible en cursos de un nivel más bajo sería practicarlas de una manera implícita, lo cual resulta posible cuando se trata de oraciones de relativo. Se necesitan más estudios experimentales que empleen ambos métodos para poder extraer conclusiones sobre cómo enseñar la formulación prosódica por defecto. Por ahora, se puede concluir que es mejor enseñarla antes, o que se adquiriera de una forma natural en etapas más avanzadas, y que puede resultar beneficioso para frenar la atrición de la lengua a nivel fonológico para los bilingües muy al principio de su contacto con otro idioma.

REFERENCIAS

- Biau, E., & Soto-Faraco, S. (2013). Beat gestures modulate auditory integration in speech perception. *Brain Language*, 124(2), 143-152. doi:10.1016/j.bandl.2012.10.008
- Carreiras, M., & Clifton, C. (1999). Another word on parsing relative clauses: Eyetracking evidence from spanish and english. *Memory & Cognition*, 27(5), 826-833. doi:10.3758/BF03198535
- Carreiras, M., & Clifton, C. (1993). Relative clause interpretation preferences in spanish and english. *Language and Speech*, 36(4), 353-372.
- Chun, D. M. (2002). *Discourse intonation in L2*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins. doi: 10.1075/llt.1
- Conrad, B. K. (1991). *The relationship between empathy and pronunciation ability: A study of elementary-level college students of german* (Doctoral dissertation). University of Texas, Austin.
- Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (1996). *Prosody in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511597862
- Cuetos, F., & Mitchell, D. C. (1988). Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of the late closure strategy in spanish. *Cognition*, 30(1), 73-105. doi:10.1016/0010-0277(88)90004-2
- Cuetos, F., Mitchell, D. C., & Corley, M. M. B. Parsing in different languages. In M. Carreiras, J. E. García-Albea & N. Sebastián-Gallés (Eds.), *Language processing in spanish* (pp. 145-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Cruz-Pavía, I. (2010). The influence of prosody in the processing of ambiguous RCs: A study with Spanish monolinguals and Basque-Spanish bilinguals from the Basque Country. *Interlingüística*, XX, 1-12.

- Diessel, H., & Tomasello, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81(4), 882-906. doi:10.1353/lan.2005.0169
- Dussias, P. E. (2003). Syntactic ambiguity resolution in L2 learners: Some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(4), 529-557. doi:10.1017/S0272263103000238
- Dussias, P. E. (2004). Parsing a first language like a second: The erosion of L1 parsing strategies in spanish-english bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 355-371. doi:10.1177/13670069040080031001
- Dussias, P. E., & Sagarra, N. (2007). The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 101-116. doi:10.1017/S1366728906002847
- Fernández, E. M. (2003). *Bilingual sentence processing*. Ipswich: Ebsco Publishing. doi:10.1075/iald.29
- Fodor, J. D. (2002). Prosodic disambiguation in silent reading. In M. Hirotani (Ed.), *Proceedings of the north east linguistic society* 32 (pp. 113-132). New York: CUNY.
- Frazier, L., & Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition*, 6(4), 291-325. doi:10.1016/0010-0277(78)90002-1
- Frenck-Mestre, C. (1997). Examining second language reading: An on-line look. In A. Sorace, C. Heycock & R. Shillcock (Eds.), *Proceedings of the GALA '97 conference on language acquisition* (pp. 444-448). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Frenck-Mestre, C. (2002) An On-line look at sentence processing in the second language. *Advances in psychology*, 134, 217-236. doi:10.1016-4115(02)80012-7
- Fromont, L., Biau, E., & Soto-Faraco, S. (2010). Taking prosody by the hand: The effect of pauses and gestures on sentence disambiguating. *29th Conference on Generative Grammar*, Universitat Pompeu Fabra.
- Garro, L., & Parker, F. (1983). Relative clauses in spanish: Some suprasegmental characteristics. *Journal of Phonetics*, 11(1), 85-99.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO978051161834
- Hemforth, B., Konieczny, L., & Scheepers, C. (2000). Syntactic attachment and anaphorresolution: The two sides of relative clause attachment. In M. W. Crocker, M. J. Pickering & C. J. Clifton (Eds.), *Architectures and mechanisms for language processing* (pp. 259-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jun, S. (2003). Prosodic phrasing and attachment preferences. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32(2), 219-249. doi:10.1023/A:1022452408944
- Kidd, E. J. (2011). *The acquisition of relative clauses: Processing, typology and function*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. doi:10.1075/tilar.8
- Loveday, L. (1981). Pitch, politeness and sexual role: An exploratory investigation into the pitch correlates of english and japanese politeness formulae. *Language and Speech*, 24(1), 71-89.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81-108. doi: 10.1017/S0272263199001035
- Omaggio, A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pynte, J. (1996). Prosodic Breaks and Attachment Decisions in Sentence Parsing. *Language and Cognitive Processes*, 11(1-2), 165-192. doi: 10.1080/016909696387259
- Schafer, A., Carter, J., Clifton, C., & Frazier, L. (1996). Focus in relative clause construal. *Language and Cognitive Process*, 11(1-2), 135-164. doi: 10.1080/016909696387240
- Senn, C. (2008). *Resuntivos y doblado del clítico: En torno a la caracterización del término "casi nativo"* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ottawa, Ontario, Canada.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*, 20(4), 357-365.

Como citar este artículo:

Checa-García, I. (2016). Prosodic cues in relative clauses disambiguation: bilinguals vs. L2 learners. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 74-80. doi: 10.7821/naer.2016.7.168

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. **Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción.** Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.